

O GÊNERO TIRINHA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Claudecy Campos Nunes¹

RESUMO: Este artigo está direcionado para a temática da aprendizagem da produção textual escrita em língua portuguesa do Ensino Médio mediada pelo uso do gênero textual tirinha. Especificamente, objetiva a) investigar as características linguísticas e estruturais do gênero tirinha e sua relação com o desenvolvimento de competências textuais; e b) propor estratégias pedagógicas baseadas no uso de tirinhas para o ensino da produção textual escrita no ensino médio. No contexto educacional contemporâneo, o desenvolvimento de competências relacionadas à produção textual escrita constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes do ensino médio. Entre os diversos gêneros textuais, a tirinha se destaca por promover o engajamento dos estudantes e estimular competência escritora. Na realização deste trabalho, utilizamos como *corpus* três tirinhas de tema político-social do personagem Armandinho, de autoria de Alexandre Beck. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Luz (2020), Marcuschi (2010), Ramos (2023), Schnewly e Dolz (2004), Vergueiro e Ramos (2023), Vilela (2023), entre outros. Com base na sustentação teórica e nas análises do *corpus*, conclui-se que a utilização do gênero tirinha revela-se um recurso eficaz para apoiar a prática pedagógica do professor, desencadear ações e estimular a participação ativa dos alunos, promovendo um aprendizado eficiente.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Competência discursiva escrita; Gênero tirinha.

THE COMIC STRIP GENRE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF WRITTEN TEXTUAL PRODUCTION IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This paper focuses on the theme of learning written text production in Portuguese in high school mediated by the use of the comic strip genre and aims investigate the linguistic and structural characteristics of the comic strip genre and its relationship with the development of textual skills; and propose pedagogical strategies based on the use of comic strips for teaching written text production in high school. In the contemporary educational context, developing skills related to written text production constitutes one of the greatest challenges faced by high school teachers. Among the various text genres, the comic strip stands out for promoting student engagement and encouraging writing skills. For this study, we used as the corpus three comic strips with a socio-political theme featuring the character Armandinho, created by Alexandre Beck. The research is grounded in the theoretical contributions of Luz (2020), Marcuschi (2010), Ramos (2023), Schnewly and Dolz (2004), Vergueiro and Ramos (2023), Vilela (2023), among others. Based on the theoretical foundation and the corpus analysis, it is concluded that the use of the comic strip genre proves to be an effective resource to support teachers' pedagogical practice, trigger actions, and stimulate active student participation, thereby promoting effective learning.

Keywords: Teaching-learning process; Written discursive competence; Comic strip genre.

¹ Doutorando em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1938-8716>.
E-mail: clauddecycampos@gmail.com.

Introdução

Este artigo está direcionado para a temática da aprendizagem da produção textual escrita em língua portuguesa do ensino médio mediada pelo uso do gênero textual tirinha. Desse modo, no presente artigo, justifica-se uma reflexão teórico-analítica direcionada para o processo de ensino e de aprendizagem pelo viés dos gêneros textuais, objetivando promover o desenvolvimento da habilidade escritora do aluno. Trata-se de um assunto que faz parte de nossa Tese² de Doutorado, em fase de desenvolvimento, a qual versa sobre o uso do gênero textual tirinha como estímulo para o desenvolvimento da competência leitora e da competência escritora, sendo esse recurso um suporte para o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha dessa temática justifica-se pela necessidade de explorar metodologias inovadoras que contribuam para a superação das dificuldades enfrentadas por alunos em relação à produção escrita. Nesse cenário, o uso de gêneros textuais como recurso pedagógico tem ganhado destaque, especialmente pela sua capacidade de articular aspectos linguísticos, culturais e sociais de maneira dinâmica e significativa. As tirinhas, enquanto gênero que combina humor, críticas sociais e situações do cotidiano, oferecem um vasto campo de possibilidades para o desenvolvimento da competência textual escrita, tornando o processo de aprendizagem mais atraente e conectado à realidade dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa busca investigar de que maneira a utilização desse gênero específico pode potencializar a produção escrita e contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e autônomos.

Diante dessas considerações, o problema que guia este estudo pode ser sintetizado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as contribuições do gênero tirinha para o ensino e aprendizagem da produção textual escrita no ensino médio?
- Como as especificidades do gênero tirinha podem ser exploradas para tornar o processo de produção escrita mais significativo para os alunos?
- Em que medida a abordagem pedagógica baseada no uso do gênero tirinha pode contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos?

² Tese intitulada “Multimodalidade e argumentação no gênero tirinha: uma relação produtiva”, sob a orientação do professor Doutor (Nome Completo do Orientador).

Para respondermos a essas perguntas problematizadoras, foram definidos os seguintes objetivos para esta pesquisa: Objetivo geral: analisar as potencialidades do gênero tirinha no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita no ensino médio. Objetivos específicos: a) investigar as características linguísticas e estruturais do gênero tirinha e sua relação com o desenvolvimento de competências textuais; e b) propor estratégias pedagógicas baseadas no uso de tirinhas para o ensino da produção textual escrita no ensino médio.

O material do *corpus* desta pesquisa compreende três tirinhas de tema político-social, do personagem Armandinho, de autoria de Alexandre Beck. A análise atenta do material propiciará que se chegue às interpretações e às realizações de inferências. Para tanto, busca-se analisar no diálogo dos personagens tanto os sentidos explícitos como os implícitos, imbricados na construção de sentidos.

A estrutura deste trabalho é composta, além desta introdução e da conclusão, de três seções: a primeira seção aborda algumas considerações sobre gêneros textuais; a segunda apresenta fundamentos sobre o gênero tirinha no ensino de produção escrita dos alunos; a última explicita a análise e discussão do *corpus* da pesquisa. As referências finalizam este trabalho.

Breves concepções sobre gêneros textuais

Ter conhecimento da multiplicidade de gêneros textuais que estão presentes numa sociedade letrada contemporânea, em suas configurações cotextuais e contextuais, e fazer uso dessa variedade no processo de ensino e de aprendizagem de produção textual escrita, na sala de aula, é, a nosso ver, uma condição necessária para promover competências discursivas dos falantes de uma língua, visto que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Na década de 1980, a Linguística Textual avançou significativamente nas discussões sobre textualidade, intertextualidade, coesão e coerência textuais, além de explorar conceitos relacionados à estruturação dos textos, como microestrutura, macroestrutura e superestrutura. Já no início da década de 1990, ganharam destaque novas temáticas: a tipologia textual e os gêneros textuais. Nessa linha de pensamento, “recentemente incorporados à agenda de trabalho de muitos pesquisadores situados no campo da Linguística Textual, os estudos sobre os gêneros textuais vêm contribuindo significativamente para ampliar a compreensão do processamento cognitivo do texto (recepção e produção)” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 56).

No entanto, o estudo dos gêneros textuais, ainda que sob uma perspectiva distinta da contemporânea, não teve início com o surgimento da Linguística Textual. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 147) postula:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Oriente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a modernidade, até os primórdios do século XX.

Ao longo dos anos, a compreensão de gênero ampliou-se consideravelmente, deixando de estar limitada ao âmbito literário para englobar diversas formas de produção discursiva. Atualmente, o termo é amplamente empregado para classificar diferentes tipos de textos, discursos e expressões comunicativas, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais, artísticos ou utilitários.

Embora os estudos sobre os gêneros textuais não tenham sido iniciados nos últimos decênios do século XX, vale ressaltar que a concepção moderna sobre os gêneros ganhou destaque especialmente a partir desse século, com a contribuição de estudiosos como Bakhtin, filósofo e teórico russo da linguagem. Ele destacou a importância do contexto social e das práticas comunicativas na definição dos gêneros do discurso, apresentando a ideia de que o discurso humano está sempre inserido em um contexto social e cultural específico. Vale ressaltar que, no Brasil, muitos estudos atuais sobre a noção de gêneros se baseiam nas ideias desenvolvidas por esse autor.

Diante dessas considerações,

subjacente ao que estabelece o autor russo, estão a riqueza e a diversidade dos gêneros, como possibilidades infinitas de expressão em decorrência da infinitude da ação humana. A partir de tal heterogeneidade, os gêneros do discurso oferecem um sem-número de opções de trabalho didático, com o que se faz possível desenvolver o potencial comunicativo-expressivo dos sujeitos. E mais, o autor de *Marxismo e filosofia da linguagem* aponta o gênero como sendo o ponto de partida para um ensino proficiente, uma vez que porá o estudante em contato direto com a língua em funcionamento. Essa observação decorre da certeza de que o domínio da língua não se faz por meio de um convívio com dicionários e gramáticas, sistema abstrato da língua que a

apresenta como uma forma idêntica a si mesma, senão, ao contrário, pelo contato com enunciados reais que atestam a flexibilidade e a variabilidade dos signos verbais (SIMÕES, 2011, p. 123).

À vista disso, os gêneros textuais representam as diversas maneiras de expressão e as distintas formas de interação entre os indivíduos em contextos sociais específicos. Mais do que estruturas organizadoras do discurso, eles são instrumentos pelos quais as pessoas estabelecem relações e constroem significados em diferentes situações. Dessa forma, cada gênero atende a demandas específicas de comunicação, influenciando como nos conectamos uns com os outros e interpretamos o mundo ao nosso redor, ou seja, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2016, p. 63).

Gênero tirinha no ensino de produção escrita dos alunos

Um dos principais problemas observados no ensino de língua portuguesa (doravante LP) como língua materna no ensino médio (doravante EM) é, sem dúvida, a produção textual escrita dos alunos. Frequentemente, eles apresentam consideráveis dificuldades em produzir textos, chegando, em alguns casos, a níveis que comprometem sua capacidade de comunicação escrita. Isso pode ser evidenciado claramente nas dificuldades apresentadas “pelos alunos quando lhes é proposta essa tarefa. Além disso, o que agrava essa problemática é, principalmente, os caminhos que são oferecidos ao aluno e de como a produção textual é compreendida pelos próprios profissionais do ensino de língua portuguesa” (LUZ, 2020, p. 32). Nesse sentido, nossa experiência cotidiana com o ensino de LP revela que a habilidade de produção escrita, muitas vezes, não recebe a devida atenção por parte de muitos professores em sala de aula. Com isso, os alunos frequentemente consideram as atividades de produção escrita desinteressantes e monótonas, enquanto os docentes tendem a negligenciar sua relevância no processo de aprendizagem da língua.

Outro fator que contribui para que a produção escrita não seja devidamente trabalhada em sala de aula é a abordagem adotada pelos livros didáticos nas atividades de escrita. De modo geral, grande parte do material didático voltado ao ensino de LP não trata diretamente do ensino sistematizado dos mecanismos de textualização. Isso significa que, muitas vezes, não há uma explicitação clara das características retóricas e linguísticas dos textos que os alunos devem produzir. Por essas razões, “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é

importante tanto para a produção [oral e escrita] como para a compreensão [oral e escrita]” (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

O EM, considerado etapa final da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é uma modalidade de ensino essencial na formação dos alunos, sendo o momento em que estes se deparam com questões sociais, políticas e culturais de forma mais aprofundada, e é de onde eles permutam para a educação superior. Vergueiro (2014, p. 29) elucida que “os estudantes dessa fase se caracterizam pela mudança de personalidade, devida à passagem da adolescência para a idade adulta. Passam a ser mais críticos e questionadores em relação ao que recebem em sala de aula, não se submetendo passivamente a qualquer material que lhes é oferecido”. Partindo dessas concepções, é extremamente relevante que os alunos desenvolvam suas capacidades de ler, de compreender, de produzir e de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente nos diversos contextos sociodiscursivos, preparando-se para uma participação cívica mais ativa, bem como, compartilhando com o disposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante PCNEM), “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2002, p. 107).

Com base nessas perspectivas, no processo de ensino-aprendizagem de LP no EM, os PCNEM estabelecem que “o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação em interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 139). Nesse pressuposto, o ensino-aprendizagem de LP no EM requer a compreensão de que a linguagem verbal não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um fenômeno social, cultural e histórico, e “se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos”, segundo os PCNEM (BRASIL, 2002, p. 139).

Ao considerar a linguagem como uma construção humana, destaca-se que ela reflete e influencia o contexto em que está inserida, configurando-se como um meio de interação e de transformação social. Esse entendimento implica, também, valorizar a pluralidade linguística dos estudantes e os diversos contextos em que a linguagem é utilizada, reconhecendo que o domínio da língua não se limita às regras gramaticais ou normas linguísticas, mas abrange habilidades discursivas e interpretativas fundamentais para a participação ativa no meio sociocomunicativo e cultural.

Nesse sentido, é essencial que as práticas pedagógicas no EM integrem o estudo da LP a situações reais de uso da linguagem, de modo a promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Isso permite que os alunos compreendam a língua como um recurso vivo e dinâmico, adequado para expressar ideias, construir significados e interagir em diferentes esferas sociais. Ao adotar estratégias que priorizem ao aluno fazer a análise crítica de textos variados, produzir discursos, construir sentidos e a refletir sobre o papel da linguagem na construção de identidades e valores, o ensino da LP contribui para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de interpretar o mundo e intervir nele de maneira ética e consciente. Assim, como explicitam os PCNEM, “na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural” (BRASIL, 2002, p. 139).

Levando-se em conta que a LDB/96 define o EM como a etapa conclusiva da educação básica, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), “essa fase de estudo pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental” (BRASIL, 2006, p. 17). Assim, essa fase é caracterizada pela ampliação de conhecimentos, de habilidades e de competências necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos, preparando-os tanto para a continuidade dos estudos em níveis mais elevados quanto para a sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Conforme os OCEM,

sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 2006, p. 18).

Nesse entendimento, o EM deve ser visto como uma oportunidade para o desenvolvimento integral dos discentes, em sua formação escolar básica, tornando-os mais capazes para participarem da vida em sociedade. O EM, portanto, é a etapa final de “uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de

competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como sujeito-cidadão”, conforme estabelecem os PCNEM (BRASIL, 2002, p. 22).

De todos esses pontos de vista que, neste estudo, a abordagem do gênero textual tirinha emerge como uma estratégia promissora no ensino de produção textual escrita no EM, tendo em vista que, nessa modalidade de ensino, por um lado, os discentes já possuem um senso crítico mais desenvolvido, o que os torna mais capazes de depreenderem os sentidos que estão por trás do discurso das tirinhas para a construção de significados específicos. Entretanto, por outro lado, por mais que já possuam essa habilidade, precisam de um estímulo para desenvolverem suas habilidades de produção escrita porque temos percebido que “o estudante do ensino médio ainda tem extrema dificuldade para escrever” (MARQUESI, 2021, p. 135). Nessa perspectiva, no contexto educacional contemporâneo, a utilização de estratégias pedagógicas que incentivem o raciocínio e estimulem a capacidade de aprender é fundamental para a formação dos alunos, a exemplo, a utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula, no nosso caso específico, o gênero textual tirinha.

A atividade de produção textual escrita por meio desse gênero no EM é uma abordagem mais contextualizada e dinâmica, e valoriza o aspecto sociointerativo e comunicativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, é essencial que o aluno adote uma postura ativa, assumindo um papel participativo na construção do conhecimento, ao interagir com os quadrinhos e constituir significados, pois “quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão” (VERGUEIRO; RAMOS, 2023, p. 37). Sendo assim, transformar o ensino da produção textual escrita, por meio da tirinha, nessa modalidade de ensino, em uma experiência relevante e interessante para o aluno pode ser nossa melhor oportunidade para utilizar esse recurso e, de fato, ensinar nossos alunos a praticar a escrita com eficiência.

Convém ressaltar que nem sempre o uso dos quadrinhos foi bem visto no processo de ensino-aprendizagem, pois “houve um tempo no Brasil em que levar histórias em quadrinhos para a sala de aula era algo inaceitável. Era um cenário bem diferente do visto no início deste século. Quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas” (RAMOS, 2023, p. 13). Nessa visão, nas últimas décadas a percepção sobre o uso de quadrinhos no ambiente escolar passou por uma transformação significativa, refletindo mudanças nos paradigmas educacionais. Com isso, “a última virada de século marcou não apenas uma mudança cronológica. Sob vários aspectos,

representou também o coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil, que já se encontravam em processo de reavaliação” (VERGUEIRO; RAMOS, 2023, p. 9).

Antes rejeitadas por serem consideradas meramente materiais de entretenimento, e por isso vistas sem um valor pedagógico, as histórias em quadrinhos hoje são reconhecidas como recursos didáticos valiosos, capazes de enriquecer o aprendizado, e, gradativamente, elas passaram “a ser entendidas pela sociedade [e pela própria escola] não mais como leitura exclusiva de crianças, mas, sim, como uma forma de entretenimento e transmissão de saber que podia atingir diversos públicos e faixas etárias” (VERGUEIRO; RAMOS, 2023, p. 9). Essa evolução demonstra a importância de uma educação que valoriza a diversidade de linguagens e reconhece o potencial de diferentes gêneros textuais para subsidiar as práticas pedagógicas e democratizar o acesso ao conhecimento no ensino e, dessa forma, paulatinamente, as histórias em quadrinhos deixaram “de ser vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica” (VERGUEIRO; RAMOS, 2023, p. 9).

Essa visão – equivocada – predominou no país na segunda metade do século passado, por mais que tivessem existido experiências com uso de histórias em quadrinhos em livros didáticos a partir da década de 1980. O início de uma mudança mais contundente veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. O texto já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio. [...]. No entanto, pode-se afirmar que os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN, criados na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. (VERGUEIRO; RAMOS, 2023, p. 10).

O gênero tirinha, enquanto expressão artística autônoma e narrativa, possui características únicas que as distinguem de outras formas de comunicação visual e textual, como um anúncio publicitário, a título de exemplificação. Combinando imagens e texto de maneira concisa, o gênero tirinha proporciona uma experiência interpretativa que exige do leitor uma maior habilidade de leitura crítica, de percepção visual e de compreensão contextual. No âmbito educacional, no nosso caso específico no EM, as tirinhas podem ser exploradas como ferramentas de apoio à ação docente e como suporte para estimular o aluno de modo a favorecer o desenvolvimento de competências como análise crítica, argumentação, interpretação de textos multimodais, entre outras competências, além de estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção textual escrita.

Sua linguagem versátil permite dialogar com diferentes faixas etárias e contextos comunicativos, o que as torna especialmente eficazes no ambiente escolar. No EM, além de servirem como estímulo para o desenvolvimento das competências leitora e escritora em aulas de LP, as tirinhas podem ser utilizadas para promover debates e reflexões sobre temas diversificados, fomentando a construção de um pensamento crítico e colaborativo. Nesse aspecto, “os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa” (RAMOS, 2014, p. 66).

Outra possibilidade envolvendo o uso de tirinhas no processo de ensino-aprendizagem é a interdisciplinaridade que esse recurso deve possibilitar. A utilização desse gênero

não deve ser exclusivo das aulas de Língua Portuguesa e Humanidades (História, Filosofia, Sociologia). Professores de Artes podem utilizar exemplos do trabalho de desenhistas de histórias desse gênero para aulas sobre perspectiva, proporções do corpo humano, composição, linguagem corporal, uso de nanquim e outros materiais etc. Professores de inglês podem usar trechos dessas histórias, tal como publicados originalmente, para que os alunos pratiquem exercícios de tradução. Por fim, mas não menos importante, os quadrinhos [...] podem ser utilizados também em aulas de Exatas, especialmente, no caso do ensino fundamental, de Ciências, e, no caso do ensino médio, de Física, Química e Biologia. (VILELA, 2023, p. 92).

Assim, sua inclusão no currículo escolar do EM transcende o simples entretenimento, como é visto por muitos, configurando-se como uma estratégia pedagógica que possibilita a interdisciplinaridade, a contextualização e a conexão entre o universo escolar e a realidade dos estudantes. Entendemos interdisciplinaridade e contextualização como sendo “recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas”, adotando o disposto pelos PCNEM (BRASIL, 2002, p. 97).

Sendo assim, o gênero textual tirinha como um material de apoio pedagógico no currículo do EM apresenta características singulares que o tornam particularmente pertinente para o ensino de produção escrita e para o ensino de leituras discursivas na referida modalidade de ensino. Sua concisão e objetividade requerem do aluno uma compreensão aguçada do contexto e da mensagem implícita, estimulando a capacidade de inferência e de compreensão. Compartilhando com as ideias de Ramos (2017, p. 7), “das formas de produção de histórias em quadrinhos, as tiras são possivelmente as mais peculiares. O diferencial já começa por terem

um formato próprio, que se confunde com o modo como são chamadas. [...] Na área de ensino, tornaram-se presença quase obrigatória”.

Diante dessas considerações, no contexto escolar, é interessante ressaltar que a tirinha se apresenta como um recurso pedagógico que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, mas “é bom deixar claro que os quadrinhos são apenas um dos recursos expressivos a serem usados junto aos alunos. Há outros recursos, igualmente pertinentes, que também devem ser abordados” (RAMOS, 2014, p. 66). Por meio de elementos visuais e linguagem acessível, o gênero tirinha aborda questões instigadoras, que estimulam a reflexão dos alunos sobre temas como cidadania, democracia, direitos humanos, para citar alguns. Nesse sentido, “as histórias em quadrinhos tornam-se bastante oportunas, já que trabalham com o texto e a imagem ao mesmo tempo [...]. Ampliam-se, então, as possibilidades de utilização dessa linguagem, indo além da simples exploração do texto [...]” (RAMA, 2014, p. 87).

Dessa forma, a abordagem do gênero tirinha no processo de ensino-aprendizagem no EM cria um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente, promovendo a construção de saberes que vão além dos limites da sala de aula. Todavia, é necessário lembrarmos que o uso da tirinha em sala de aula requer planejamento e cuidados para, assim, evitarmos tornar as aulas meramente mais dinâmicas e atraentes para os alunos. Nesse sentido, “devemos entendê-la apenas como mais um recurso pedagógico que, se bem empregado, pode trazer bons resultados. O potencial pedagógico das histórias em quadrinhos é enorme” (VILELA, 2014, p. 106). Por esse ângulo, a utilização do “gênero tira é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, pois requer dos professores e alunos conhecimentos de fatos atuais, os quais serão relevantes para a construção dos sentidos que constituem o enunciado, além de aguçar o senso crítico dos estudantes” (PEREIRA; SOUSA; SANTANA, 2023, p. 68).

Ao trabalhar com o gênero tirinha, os alunos têm a oportunidade de aprimorar sua capacidade de leitura, de interpretação e de produção escrita, “independente do tema abordado” (PEREIRA; SOUSA; SANTANA, 2023, p. 66). A linguagem concisa das tirinhas exige um maior domínio das estruturas linguísticas e uma compreensão mais aprofundada do contexto em que estão inseridas. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem ganham em qualidade e eficiência, uma vez que os alunos são desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos de forma prática e contextualizada.

Nessa perspectiva, o gênero textual tirinha desempenha um papel de grande destaque no processo de ensino-aprendizagem no EM. Ao oferecer uma abordagem lúdica e criativa, esse gênero facilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas. Em face desse

entendimento, ao incorporar tirinhas no currículo escolar, os professores podem explorar várias dimensões importantes da linguagem e da comunicação, tendo em vista que “as linguagens não são apenas *instrumentos* por meio dos quais comunicamos o que pretendemos: são também, e acima de tudo, *ambientes* nos quais vivemos e que, em boa parte, determinam o que *queremos*, além do que *podemos* comunicar” (BARBIERI, 2017, p. 17, grifos da autora).

Outro aspecto importante é o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo que o gênero tirinha pode proporcionar aos alunos. As tirinhas são “imprescindíveis para a construção do pensamento crítico, quando elas não se dobram à massificação e se permitem à liberdade inventiva” (NICOLAU; MAGALHÃES, 2013, p. 65). Criar ou analisar uma tirinha envolve, respectivamente, a necessidade de planejar/ler a narrativa, desenvolver/interpretar personagens, construir/compreender diálogos e usar a linguagem visual para complementar e enriquecer a mensagem expressa por meio da linguagem verbal. Esse processo criativo/analítico estimula os alunos a pensar de maneira crítica/reflexiva sobre como comunicar ideias de forma eficaz e criativa.

O gênero tirinha ao ser incorporado no processo de ensino-aprendizagem no EM oferece uma abordagem rica e multifacetada que pode transformar a maneira como os alunos interagem com a escrita. Ao promover o desenvolvimento de habilidades, as tirinhas se revelam uma ferramenta pedagógica valiosa que enriquece significativamente o processo de ensino, tendo, assim, o potencial de engajar os alunos de maneira mais efetiva do que os textos convencionais. Nessa visão, essa abordagem mais lúdica pode reduzir a resistência inicial dos alunos em relação à leitura e à produção textual escrita.

De todos esses pontos de vista, uma questão extremamente importante diz respeito à seleção dos materiais que serão utilizados como atividade em aula. Além do planejamento, da organização e coordenação do trabalho, o professor deve criteriosamente selecionar um material que, de fato, seja estimulante e atinja resultados mais satisfatórios. Ou seja, deve ter o cuidado para não apresentar qualquer material que limite benefícios e, assim, tornar o ensino desestimulante e tendencioso. Essa seleção deve considerar os objetivos educacionais que se pretende atingir. Nesse sentido, “talvez o ponto fundamental dessa seleção esteja ligado à identificação de materiais adequados – tanto em termos de temática como de linguagem utilizada –, à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos com os quais se deseja trabalhar” (VERGUEIRO, 2014, p. 27).

Grosso modo, a seleção dos materiais a serem utilizados em aula deve levar em consideração algumas características, de modo a atingir os objetivos propostos de forma satisfatória. A esse respeito, Vergueiro (2014, p. 29) pondera:

Fatores adicionais na escolha são, também: dispor de um texto que não traga erros gramaticais; um tema capaz de despertar e manter o interesse do grupo, que corresponda às necessidades da disciplina a ser ensinada; um material de qualidade gráfica adequada ao uso pretendido; outros aspectos que o professor considere relevantes para sua disciplina. Por fim, na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; [...]; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis. Ao dominar adequadamente todos esses elementos, qualquer professor estará apto a incorporar os quadrinhos de forma positiva em seu processo didático, dinamizando suas aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, por tudo o que aqui foi discutido, confirma-se que o gênero textual tirinha, quando utilizado de forma estratégica na modalidade de EM, pode enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem, ao possibilitar suporte ao trabalho docente, desencadear ações e propiciar um aprendizado eficiente ao aluno. Com isso, é importante que os professores ofereçam orientações claras e apoio durante o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita por meio desse gênero, e os alunos precisam compreender as convenções do gênero e receber *feedback* construtivo para aprimorar suas habilidades de leitura e de produção escrita e, assim, sentirem-se mais motivados para querer produzir textos escritos.

Dessa forma, é imprescindível que professores da disciplina de LP – mas não exclusivamente –, incorporem essa estratégia pedagógica em suas práticas, visando dinamizar suas aulas como também ao desenvolvimento linguístico e comunicativo do aluno, quanto à formação de indivíduos mais capacitados para atender às demandas da convenção escrita num mundo cada vez mais letrado. Nessas concepções, é interessante ressaltar que não obstante as tirinhas possam ser uma ótima ferramenta de ensino, “a figura do professor é indispensável. A leitura dos quadrinhos [e a produção escrita mediada por esse recurso] em sala de aula exige[m] as devidas orientação e mediação do docente, que pode, por exemplo, chamar a atenção para detalhes que costumam passar despercebidos pelos alunos” (VILELA, 2023, p. 74).

Análise e discussão

Esta seção está destinada para a análise no ponto de vista da argumentação empregada no material selecionado que serviu de base para o nosso estudo. Nessa perspectiva, o nosso propósito foi verificar se essa modalidade semiótica comunicativa é eficiente para estimular as habilidades do aluno de leitura crítica e de produção textual escrita, principalmente. Como recorte para a nossa análise, selecionamos três tirinhas de tema político-social, a fim de que se possa chegar às interpretações e às realizações de inferências. Dessa forma, buscamos analisar no discurso dos personagens do material selecionado os sentidos explícitos e os implícitos sobrepostos na construção de sentidos. O material de análise são três tirinhas do personagem Armandinho, criado em 2009 pelo ilustrador brasileiro e catarinense Alexandre Beck.

A comunicação nunca é neutra, uma vez que toda manifestação linguística carrega intenções argumentativas, influências e posicionamentos, explícitos ou implícitos, que visam orientar a percepção ou a reação do interlocutor, com vistas a convencê-lo. Em face disso, “os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese” (FIORIN, 2023, p. 21). Assim, mesmo as construções aparentemente informativas ou descritivas podem ser compreendidas como veículos de argumentação, moldando significados e exercendo impacto nos contextos em que são inseridas. Esse aspecto da linguagem reforça seu papel dinâmico e interativo, destacando sua capacidade de construir sentidos e persuadir, ainda que de maneira sutil ou indireta. Nesse sentido, “é um lugar-comum na linguística atual a afirmação de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos os enunciados são argumentativos” (FIORIN, 2023, p. 17).

Nessa perspectiva, a argumentação pode ser utilizada em diversos contextos e em diversificados suportes, sendo uma habilidade fundamental para a comunicação eficaz e o pensamento crítico. Levando em consideração que todo e qualquer discurso tem uma ideologia subjacente, é que nos apropriamos do gênero tirinha como suporte para fomentar nossas discussões.

Convém mencionar que, diante do que será discutido, ao longo das análises argumentativas do material selecionado, as inferências na construção de sentidos não esgotam outras maneiras de entender o teor da mensagem do texto de cada figura, pois a interpretação de uma mensagem depende do ponto de vista de cada leitor.

A seguir, passamos aos comentários sobre o material selecionado, explicitando os aspectos argumentativos que justificam a seleção.

A seguir, figura 1.

Fig. 1: Tirinha sobre a questão dos estereótipos de sexo.



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Na figura 1, há uma clara representação de uma situação em que o machismo é abordado de forma implícita. Como podemos notar, o diálogo sugere uma divisão de papéis e assuntos com base no sexo. Isso é perceptível na medida em que o menino rejeita a explicação da menina sobre o machismo, indicando que esse assunto é apropriado apenas para homens. Essa atitude reflete uma visão machista de que certos tópicos ou ideias são inerentemente masculinos, excluindo as vozes e perspectivas femininas.

Dessa forma, o fato de o menino interromper a explicação da menina e afirmar que o assunto é “papo de homem” sugere que apenas a opinião masculina é válida ou importante. Isso implica uma crença na superioridade intelectual ou autoridade dos homens sobre as mulheres, reforçando os estereótipos de sexo.

A interrupção que o menino faz à fala da menina pode ser interpretada, também, como uma forma de silenciar as vozes femininas e negar-lhes espaço para contribuir com a conversa ou compartilhar seu conhecimento. Ademais, o diálogo da tirinha 1 reflete uma dinâmica de poder na qual as mulheres são frequentemente marginalizadas ou ignoradas em favor dos homens. Sendo assim, ao não permitir que a menina participe da discussão sobre machismo, o menino está perpetuando atitudes e comportamentos machistas, o que mostra como o machismo é reforçado e reproduzido nas interações cotidianas, muitas vezes de maneiras sutis e subconscientes.

Portanto, o diálogo da figura 1 ilustra não apenas a definição superficial de machismo, mas também os complexos sentidos implícitos por trás das interações entre os personagens,

destacando como o machismo se manifesta nas relações sociais e na forma como as pessoas percebem e respondem às questões de sexo.

A seguir, figura 2.

Fig. 2: Tirinha sobre a percepção social acerca da educação e dos professores.



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Como se observa, na figura 2, a narrativa evidencia, de forma sucinta, uma tensão histórica entre o poder e a educação. Ao associar os professores à capacidade de ensinar o povo a pensar, a mensagem resgata uma questão central nas sociedades democráticas: o papel da educação como alicerce para a liberdade e a cidadania plena. A narrativa dialoga com debates contemporâneos sobre a desvalorização da educação, os ataques à liberdade de cátedra e as tentativas de controle ideológico no ambiente escolar. A figura 2 apresenta uma reflexão sobre o papel essencial da educação e dos professores na formação de uma sociedade crítica e autônoma. Ao longo da narrativa, é evidenciada uma mensagem implícita: o conhecimento possui o poder de transformar a realidade e, por isso, em determinados contextos, é temido por aqueles que buscam manter o *status quo*.

No primeiro quadrinho, a pergunta “Por que tudo isso?” sugere um questionamento acerca de uma situação de opressão ou censura. Dessa forma, o personagem demonstra sua perplexidade e tentativa de compreender o contexto apresentado na mensagem televisiva. Esse cenário pode ser interpretado como uma alusão às diversas tentativas históricas de controle do ensino, seja por governos autoritários ou por grupos que temem a disseminação de ideias contrárias aos seus interesses.

No segundo quadrinho, o questionamento “Os professores são assim tão perigosos?” e a afirmação subsequente “Para alguns, são sim...” reforçam a ideia de que o ensino representa uma ameaça para aqueles que se beneficiam da ignorância e da passividade. Isso ocorre porque professores são agentes fundamentais na promoção do pensamento crítico e reflexivo,

estimulando a população a questionar estruturas de poder, injustiças sociais e narrativas impostas.

Por fim, no último quadrinho, a conclusão “Eles podem ensinar o povo a pensar...” sintetiza a essência do problema: o pensamento crítico é libertador, mas também subversivo em contextos onde a manipulação da informação e a alienação são ferramentas de controle.

Em face de tudo isso, é possível argumentar que a valorização da educação é essencial para o avanço de qualquer sociedade. Investir na formação de professores, garantir a liberdade de cátedra e promover um ambiente escolar que fomente o questionamento são passos fundamentais para combater desigualdades e fortalecer a democracia. Em contrapartida, quando a educação é negligenciada ou censurada, as consequências são nefastas: perpetua-se a desigualdade, dificulta-se o progresso e reduz-se a capacidade de resistência a abusos de poder. Portanto, é imprescindível defender o papel dos professores como pilares de uma sociedade mais justa e consciente, reconhecendo que seu trabalho vai muito além da transmissão de conteúdos: eles ensinam a pensar, a questionar e a construir um futuro melhor.

A seguir, figura 3.

Fig. 3: Tirinha sobre a questão da independência política do Brasil.



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

A figura 3 convida o leitor a refletir sobre a independência política do Brasil de uma forma que transcende a narrativa tradicional dos livros didáticos de História. Embora a declaração de independência em 7 de setembro de 1822 tenha marcado oficialmente o fim do vínculo colonial entre Brasil e Portugal, o questionamento feito pelo personagem— “Mas era só de Portugal?”— abre caminhos para discutirem-se as outras formas de dominação que persistiram no país após esse marco histórico.

Sob uma perspectiva histórica mais ampla, é possível identificar que, após a independência política, o Brasil continuou dependente economicamente de nações estrangeiras,

especialmente da Inglaterra, que financiava grande parte da economia nacional. Essa dependência econômica funcionava como uma nova forma de sujeição, que, embora não fosse colonial nos moldes tradicionais, perpetuava relações desiguais de poder. Além disso, as elites locais, muitas vezes alinhadas aos interesses estrangeiros, mantiveram estruturas de exploração interna, como o trabalho escravo, que contradiziam os ideais de liberdade associados à independência.

Outro aspecto relevante é a dependência cultural. A colonização também foi cultural, com a imposição de uma visão de mundo europeia e a negação de conhecimentos, línguas e tradições indígenas e africanas. Mesmo após a ruptura política com Portugal, os valores e práticas culturais europeias continuaram a ser amplamente valorizados, em detrimento das culturas indígenas e africanas. Essa subordinação cultural reforçava a ideia de que o Brasil não era plenamente soberano em sua identidade.

O questionamento do personagem, na figura 3, é carregado de significados que subvertem o discurso tradicional do livro didático de História. Nesse sentido, o questionamento também pode ser interpretado como uma crítica às condições sociais e econômicas internas que, desde a independência, perpetuam desigualdades. A concentração fundiária, a exploração do trabalho e a exclusão de grandes parcelas da população dos processos de decisão política mostram que, para muitos brasileiros, a liberdade conquistada em 1822 não se traduziu em melhorias concretas de vida. Do ponto de vista social, as estruturas de exploração e opressão permaneceram praticamente intactas. Também é possível depreender que embora Portugal tenha sido a potência colonizadora formal, a exploração do Brasil envolveu outros agentes diretos e indiretos, como comerciantes de escravizados africanos e elites locais que lucravam com o sistema escravista.

Em suma, embora o Brasil tenha rompido os laços coloniais com Portugal em 1822, o processo de construção da verdadeira independência — que incluía autonomia econômica, equidade social e afirmação cultural — ainda é uma tarefa em andamento. O questionamento apresentado pela figura 3, portanto, leva-nos a repensar o conceito de independência, reconhecendo que ele vai além de um evento histórico e requer transformações profundas e duradouras em múltiplas esferas da sociedade.

Ademais, a figura 3 promove uma reflexão crítica sobre a maneira como a história é ensinada. Ao colocar o aluno como um agente questionador, ela desafia os leitores a repensarem os discursos estabelecidos e a considerarem a história como um campo em constante construção, cheio de contradições e múltiplas perspectivas. O humor sutil reforça a ideia de

que, mesmo nas questões aparentemente simples, como “deixar de ser colônia de Portugal”, há muito mais do que os sentidos explícitos nos dizem.

A figura 3 utiliza uma linguagem simples para desconstruir uma narrativa histórica tradicional que apresenta a independência como um fato linear e positivo. Essa visão dominante frequentemente silencia as múltiplas camadas de exploração e desigualdade que continuaram após 1822. Nesse sentido, podemos depreender, também, que o questionamento final do aluno é uma abertura para: a) repensar a história: a independência não foi apenas uma ruptura com Portugal, mas parte de um processo histórico mais amplo, em que as estruturas coloniais continuaram a influenciar a formação do Brasil moderno; e b) incluir novas perspectivas: a história oficial frequentemente prioriza os interesses da elite e dos colonizadores, ignorando as vozes daqueles que foram explorados.

Conclusão

Este trabalho pautou-se na temática da aprendizagem da produção textual escrita em língua portuguesa do ensino médio mediada pelo uso do gênero textual tirinha. Teve como objetivo geral analisar as potencialidades do gênero tirinha no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita no ensino médio. Especificamente, objetivou a) investigar as características linguísticas e estruturais do gênero tirinha e sua relação com o desenvolvimento de competências textuais; e b) propor estratégias pedagógicas baseadas no uso de tirinhas para o ensino da produção textual escrita no ensino médio.

A análise das três tirinhas selecionadas do personagem Armandinho demonstra, de forma clara, que o gênero textual tirinha é uma ferramenta eficiente para estimular habilidades de produção escrita no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de LP do EM. Uma análise detalhada de cada tirinha revelou que esse material oferece uma fonte rica de sentidos implícitos, incentivando reflexões críticas sobre temas variados, como política, cidadania, história e questões sociais, o que possibilita desenvolver habilidades diversas.

No caso das tirinhas analisadas, a abordagem humorística e irônica de temas sérios, como estereótipos de sexo, na figura 1; a tensão entre o poder e a educação, na figura 2; a independência política do Brasil, na figura 3, exemplifica como tópicos complexos podem ser apresentados de forma instigante, propiciando o desencadeamento de ações leitora e escritora.

Além disso, reforçando os pontos já mencionados, o emprego de tirinhas como estímulo para o desenvolvimento da competência escritora do aluno ressalta a importância de se reconhecerem as múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Assim, por tudo o que foi discutido ao longo deste texto, é essencial que os professores adotem essa estratégia em sala de aula, buscando promover o desenvolvimento da competência escritora do aluno e, assim, contribuir para a formação de indivíduos mais capacitados.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBIERI, Daniele. *As linguagens dos quadrinhos*. Tradução de Thiago de Almeida Castor do Amaral. São Paulo: Peirópolis, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Volume 1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf > . Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LUZ, Rakell Ainy Freitas. *Produção textual em língua portuguesa: uma proposta para a construção de textos argumentativos*. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionamento. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2021.

NICOLAU, Vitor; MAGALHÃES, Henrique. As tirinhas e a cultura da convergência: um estudo sobre a adaptação deste gênero dos quadrinhos às novas mídias. In: LUIZ, Lucio (Org.). *Os quadrinhos na era digital: hqtrônicas, webcomics e cultura participativa*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. p. 63-79.

PEREIRA, Ana Elizabeth Lira da Costa; SOUSA, Rômulo Dantas de; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Tira em quadrinhos na perspectiva dialógica: uma abordagem discursiva. *Revista Geadel*, v. 4, n. 1, p. 62-73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/6590> . Acesso em: 28 set. 2023.

RAMA, Angela. Os quadrinhos no ensino de geografia. In: BARBOSA, Alexandre et al (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 87-104.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

RAMOS, Paulo. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola, 2017.

RAMOS, Paulo. Os quadrinhos em aulas de língua portuguesa. In: BARBOSA, Alexandre et al (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 65-85.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SIMÕES, Darcilia. Gênero textual e ensino: outra iconicidade. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 123-132.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre et al (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-29.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2023. p. 9-42.

VILELA, Túlio. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2023. p. 73-102.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de história. In: BARBOSA, Alexandre et al (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 105-129.

Recebido em: 26/01/2025.

Aceito em: 01/05/2025.